1. La infancia nunca fue un paraíso

Mauricio Kartún



Mi madre Charito Huerres fue persona atenta y dada a los detalles. Apenas empecé a frecuentar los cumpleaños de mi colegio me mandó a hacer unas tarjetas personales, de las que conservo alguna todavía. Ésta es una.

Eran mi sello distinguido. Niñito bacán. Hacía la envoltura de los regalos con plegado primoroso y pegaba con Pegalotodo la tarjetita sobre el papel manteca floreado.

La encontré en una caja de fotos hace poco y recordé un fragmento espeso de la infancia. Había en tercer grado del colegio Almirante Brown de Ballester, una chica que me tenía tonto.

Tonto, tonto es poco.

Era muy rubia, muy blanca, y de apellido alemanísimo con varias haches y dobles efes. Solía verla además en la pileta del Sportivo. Era nadadora. Y en malla me ponía más tonto todavía.

El día que me invitó a su cumpleaños sentí que mi regalo debía ser como un mensaje que hiciera que al menos una vez en la vida, una vez, sus ojos celestes me miraran un poco. Lo compré yo mismo, no dejé que lo elija la economía familiar. Y seguro de que ella lloraría como yo había llorado leyéndolo le compré en la librería Mickey de la avenida 3 de Febrero un ejemplar de tapas amarillas de *Príncipe y Mendigo*. Lloraría, se acordaría de mí, pensaría en qué parecidos éramos, me lo comentaría y hablaríamos en un recreo apoyados en la pared de ladrillos sobre nuestro emocionante y común amigo Mark Twain. Y ella así de cerca tendría en el pelo al agitarlo el perfume inconfundible del cloro de la pileta.

Después de mucho dudar deslicé entre las hojas del libro una de mis tarjetitas. Sería señalador y sería el ayuda-memoria de quién había sido el autor de semejante impacto emotivo.

Lo recibió con gracia, todo lo hacía con gracia, como nadando, y lo dejó junto a los otros regalos sobre su cama.

Esperé durante semanas una señal, un mensaje, un comentario. Nada.

Tiempo después otro cumpleaños del grado. La vi llegar con su paquetito y entregarlo con gracia. Siempre su gracia acuática. La cumpleañera rompió el papel, agradeció y lo puso junto a los otros. Me acerqué curioso y ahí lo vi. Otro ejemplar de *Príncipe y Mendigo*. Casi lloro: lo había leído, le había encantado y ahora era ella quien regalaba el

mismo título para deleite de todo resto del mundo. Más claro el agua suya: me lo estaba diciendo a los gritos.

Mientras la manada conurbana se apretaba sobre las velitas me acerqué a los regalos y lo abrí. Quizá alguna dedicatoria de su letra primorosa hablaba de nuestra pasión marcktwainista.

No había dedicatoria, pero en la primera página, allí donde yo la había puesto, estaba todavía mi tarjetita. Ni siquiera lo había abierto antes de descartarlo. La saqué con vergüenza ajena y la deslicé en el bolsillo de atrás del vaquero Farwest. Quizá era ésta misma tarjetita de acá arriba. Vaya a saber. Volví a la mesa cuando cantaban. Prendieron la luz, agarré con la servilletita la torta gorda y me fui a comerla al patiecito. Me la tragué de tres mordiscones, volví a la mesa por otra y salí al patiecito de nuevo.

Mirando las macetas con Lazos de Amor y Alegrías del Hogar saqué algunas conclusiones trascendentes que me acompañaron luego largamente en la vida. A saber:

1) Todo alemán odia a los niños de apellido ruso. Si es alemana más.

2) Todas las rubias son muy crueles. Muy crueles.

3) Los ojos celestes son fríos como azulejo de pileta. Como las frías aguas del sportivo en la mañana.

4) Las rubias practican natación. Todo el resto leemos libros.

5) Mil veces mejor comer torta gorda que enamorarse, y que las chicas lindas se vayan todas juntas en fila india a la reputa madre que las parió.

La infancia nunca fue un paraíso.

* * * * * * * * * * * * * * * * *

2. Infancia, pedagogía, psicología y paternalismo

Luis Pescetti

La mayor parte de lo que se hace para niños está contaminado de pedagogía, psicología y paternalismo.

De pedagogía:

Porque se supone que a los niños hay que enseñarles, siempre, constantemente. Se hacen canciones que hablan sobre cómo lavarse los dientes, juegos para que aprendan historia, una poesía que “enseña a amar a la naturaleza”, y así siguiendo un sinfín de las más variadas y aburridas cosas que se puedan cantar, jugar, recitar o zapatear. Son lecciones apenas disfrazadas de otra-cosa y esa es una trampa que el niño siempre reconoce. Tienen ese no sé qué de “cómo cruzar la calle y ser bueno con los papás”.

Podríamos imaginarnos que un día llegaran a la Tierra unos extraterrestres que, al ver el descuido ecológico y la violencia que hay en el planeta, decidieran ayudarnos. Su plan para reeducarnos se llamaría “Bondad y Salud”. Los programas de televisión mostrarían las ventajas de ser bueno y vivir sanamente, las telenovelas evitarían situaciones conflictivas, habría concursos de lavarse los dientes y comer cereales. Como también nos brindarían su avanzadísima tecnología nos harían más grato su aprendizaje con poemas, obras de teatro… sobre cómo manejar la TPX 123 y cosas así. Un cartel con dos amigos abrazándose: “todos somos hermanos”. Otro con una mujer, un hombre y un niño haciendo deporte: “cuida tu cuerpo”. La radio, el cine, los periódicos, las revistas, todo estaría encauzado a enseñarnos a manejar la nueva tecnología y ser mejores.

Sería asfixiante. Seguramente nos reuniríamos en bares nocturnos a tomar alcohol, fumar mucho, golpearnos la cabeza contra la pared, hablar mal del vecino y tirar dardos a la foto de un docente marciano.

Eso está bastante cerca de lo que reciben los niños y, quizás, cerca también de cómo les caiga.

De psicología:

A partir de que Freud habló de la etapa oral, anal, etc; y Piaget hizo lo suyo mostrándonos que el pensamiento evoluciona en diferentes etapas, aparecieron una cantidad impresionante de métodos, juegos, cuentos, que se-basan-en-eso. A todo el mundo que quiere hacer algo con niños se los hacen estudiar, de forma más o menos profunda, y adelante: ya está habilitado para decidir qué cosa va para tal edad, qué hay que esperar de tal otra y así.

El problema no está en Freud y Piaget ni en sus enormes aportes, sino más bien en las infinitas formas de reduccionismo científico, que abundan en torno al trabajo con niños, que se interponen con el estudio cabal de esas teorías y con el contacto con el niño real. Son como una cosa extraña que no deja pasar ni para un lado ni para el otro.

Por lo general no me gusta afirmar que tal juego es para tal edad. El juego de “Tú naciste cocinero” jamás se aprendió de primera intención, sino más bien luego de las más increíbles torpezas. En muchos casos no se aprendió ni de tercer y cuarto intento, hubo quienes decidieron no enseñarlo porque no pudieron aprenderlo. Es un juego tradicional, muy conocido y que implica una coordinación de movimientos y canto de cierta dificultad. De un grado de dificultad, digamos, que jamás se recomendaría para un grupo de niños de cinco años. Ahora bien: no sólo yo sino docentes que han trabajo conmigo lo han enseñado a sus alumnos de cinco años, progresivamente, con alguna adaptación… con un éxito total. ¿Qué quiere decir esto? Que a los niños les encantaba jugarlo, aunque les costaba aprenderlo y se equivocaban.

Exactamente la misma experiencia con “Bale Pata Zum”, que es un juego de mucha más compleja coordinación pero que a los niños les gusta jugar, ¿porque les sale perfecto? No: porque les divierte. Y ya.

Italo Calvino no pensó sus Cosmicómicas para niños, sin embargo yo tenía un primer grado (seis años) al que cierta vez me dió por contarle la primer historia de ese libro: la de cuando la luna estaba tan cerca de la tierra que la gente iba a buscar queso con

cucharas, la de la esposa del capitán enamorada de uno que estaba enamorado de la luna. Vamos, no es una historia sin conflictos ni sutilezas. Les encantó, en el más literal de los sentidos de esa palabra. Una y otra vez me pidieron que se las volviera a contar.

El niño, al igual que nosotros, no elige por lo que entiende sino por lo que le divierte, por lo que despierta su curiosidad, por lo que lo emociona aunque no sepa por qué. Prefiere aquello que, aún sin comprender, le atrae; luego verá si lo entiende y cómo, pero ahí está.

Es preferible que un niño participe parcialmente de un fenómeno rico, que totalmente de un fenómeno pobre.

Material hecho a propósito:

Es muy común que se acepte que primero hay que enseñar el intervalo de 3ra. menor (sol-mi), luego agregar la sexta (la-sol-mi) y seguir paso a paso. La verdad es que las cosas que se cantan con esas características son aburridísimas, y musicalmente muy pobres.

Hay muchos métodos (de iniciación musical, de iniciación al piano, a la guitarra, etc.) que insisten en esto de ir paso a paso, con cosas que no son musicalmente atractivas. Tengo la sospecha que enseñan a tocar todas las notas, pero que no musicalizan.

Se supone, también, que a un niño de determinada edad no es conveniente enseñarle temas que excedan de tal intervalo, y en tal tesitura. ¿Y si le fascina una canción que oyó por la televisión, y que está fuera de todo lo que se supone? ¿Y si la canta desafinando pero con un gran sentimiento? ¿Qué le diremos?: "No querido, no cantes eso porque tiene unos saltos con intervalos que no son para tu edad".

Personalmente prefiero que un niño cante desafinado algo que le gusta, a que afine en una canción de esas que se hacen para aprender a cantar afinado. Primero estoy a favor del gusto por la música, y del derecho universal a disfrutarla y luego por la excelencia. Por supuesto, por la excelencia también; esa que da el amor del buen artesano.

De paternalismo:

Finalmente nos encontramos con que las cosas para niños están viciadas de un paternalismo que quiere mostrar un mundo rosado, sin conflictos, evitándoles toda clase de frustraciones: "Este juego no, porque no les va a salir", "no importa, ninguno pierde".

Bruno Bettelheim explica genialmente ese punto:

> "...la creencia común de los padres es que el niño debe ser apartado de lo que más le preocupa: sus ansiedades desconocidas y sin forma, y sus caóticas y airadas e incluso violentas fantasías. Muchos padres están convencidos de que los niños deberían presenciar tan sólo la realidad consciente o las imágenes agradables y que colman sus deseos, es decir, deberían conocer únicamente el lado bueno de las cosas. Pero este mundo de una sola cara nutre a la mente de modo unilateral, pues la vida real no siempre es agradable.
>
> Está muy extendida la negativa a dejar que los niños sepan que el origen de que muchas

> cosas nos vayan mal en la vida se debe a nuestra propia naturaleza; es decir, a la tendencia de los hombres a actuar agresiva, asocial, e interesadamente, o incluso con ira o ansiedad. Por el contrario queremos que nuestros hijos crean que los hombres son buenos por naturaleza. Pero los niños saben que ellos no siempre son buenos; y, a menudo, cuando lo son, preferirían no serlo. Esto contradice lo que sus padres afirman, y por esta razón el niño se ve a sí mismo como un monstruo…"

Importante (pequeña moraleja para creadores):

El "pensamiento infantil" existe, por supuesto, también un modo infantil de ver el mundo. Tanto ese pensamiento como esa visión del mundo tienen sus reglas propias, su clave. Si creamos cosas (obras de teatro, canciones, cuentos, etc.) en esa clave, estaremos en el terreno de "lo infantil". Pero ese terreno, como decíamos antes, no es exclusivamente el de "los niños".

Probemos decirlo de esta manera: "lo infantil" no es igual a "los niños", y "los niños" tampoco es exactamente lo mismo que "lo infantil".

Hay una edad en la que predomina el pensamiento infantil, pero incluso en esa edad no predomina totalmente, como luego tampoco desaparece totalmente.

Así se explica que a una buena obra infantil la disfrute un adulto, que obras para público adulto gusten a los niños. Y no sólo eso sino: que una obra infantil no le guste al niño pero sí al adulto que lo acompaña y que una obra pensada para público adulto sea más preferida por los niños.

Un niño siempre va a tener una edad determinada, el mundo infantil no: es una clave, son reglas, son modos de hacer y de ver.

No hay que hacer "cosas para niños". Uno puede dirigirse al mundo infantil, pero al mundo infantil universal, al que está en el adulto, en el adolescente.

* * * * * * * * * * * * * * * * *

3. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño

Mariano Narodowski

Hablar de infancia a principios del siglo XXI parece una obviedad. Para el sentido común más avezado, nuestras sociedades están compuestas por niños, adolescentes y adultos. Sin embargo, desde hace casi medio siglo la evidencia historiográfica ha mostrado que esta constitución y reconocimiento de determinadas etapas de la vida, tal y como las conocemos en la actualidad, son un producto de la modernidad occidental, propias del desarrollo sociocultural posterior al siglo XVI o al siglo XVII. Entonces: ¿qué es esa cosa a la que llamamos infancia? ¿Cómo se define, cuáles son sus características centrales, pero sobre todo, cuál es el rol que desempeña en el contexto actual y, especialmente, cuál es su futuro?

En la Didáctica magna de Comenius ya encontramos el primer criterio de distribución que apareció por vez primera en la pedagogía moderna; es la relativa a la llamada "inteligencia innata" de los niños y a su capacidad "natural" de aprender: por un lado,

los aptos y por el otro los "inútiles" —para utilizar términos cercanos a los del mismo Comenius–. Esta distribución es respaldada por el concepto clásico de "educabilidad"; o sea, la capacidad humana de adquirir saberes en instituciones escolares. Este concepto será el sostén de los sistemas educativos modernos. Un segundo criterio de distribución de los cuerpos apareció en el siglo XVII. La edad de los niños se transformó en el ítem por excelencia a la hora de aplicar una distribución de los cuerpos. De esta manera se estableció que hay una vinculación estrecha entre la edad cronológica de los alumnos y la posibilidad de adquisición de determinados conocimientos. Cualquier distorsión entre ambos factores da como resultado un indicador de "anormalidad" o "patología" escolar. La pedagogía primero y la psicología educativa después fueron generando modelos cada vez más rigurosos y sofisticados de esta distribución cronológica, de control de la relación entre edad y conocimientos, llegando incluso a discriminar lo que es la "edad mental" de lo que es la "edad cronológica". La sofisticación en el modelo explicativo, a su vez, permitía una mayor sofisticación en las modalidades de distribución de los cuerpos dentro de las instituciones educacionales. Hay una tercera forma de distribución: la meritocrática. Aquí el papel central lo desempeñan las políticas educativas que estaban orientadas a premiar o a castigar —y en ese sentido a marginar y a relocalizar cuerpos—, de acuerdo con el denominado desempeño individual; se trata de determinar si el niño, en cuanto alumno, alcanzó las metas propuestas por la política del saber y si se adaptó a la escuela de la manera en que se le requería. La redistribución meritocrática —y en igual medida la distribución cronológica— está estrechamente vinculada a la existencia de un currículo nacionalmente unificado, que también es una expresión de la política pública en materia educativa. En resumen, podemos decir que la administración de los cuerpos por parte de la política educativa se estructura a partir de tres estrategias por medio de las cuales se fija el cuerpo infantil en la institución escolar y se van distribuyendo esos cuerpos a lo largo del tiempo y del espacio de acuerdo con ciertos criterios (inteligencia natural, edad, desempeño individual) que no son más que mecanismos derivados del discurso pedagógico.

¿Tiene sentido continuar buscando un cuerpo heterónomo, obediente y dependiente de las decisiones adultas, un cuerpo así procesado, por entero, en instituciones escolares? Desde hace décadas, la literatura internacional viene sosteniendo que la tradicional definición de infancia está siendo cuestionada. Trabajos, como los de Postmann y W. Brikmann, demuestran que la concepción de infancia tal como la conocemos está llegando a su fin. Por nuestra parte, sostenemos que esta crisis en la conceptualización moderna de infancia no determina su clausura, sino que la está llevando hacia dos polos: infancia hiperrealizada e infancia desrealizada (Narodowski y Baquero, 1994).

Una **infancia hiperrealizada** es una suerte de infancia 3.0. Niños conectados 24 horas al día a los diversos dispositivos al que tienen acceso: smartphones, tablets, smartTV, consolas de videojuegos por mencionar solo algunos. Niños digitales a los cuales les es imposible imaginarse un mundo en que la información, y el mundo mismo no estén al alcance de su mano a través de Internet. Niños que viven en la más absoluta inmediatez, en la realización inmediata del deseo. Niños que son maestros de sus padres, de sus maestros. Niños que parecerían no necesitar más la protección del adulto o mirando la otra cara de la moneda, no generan demasiada necesidad de protección por parte de los adultos. Antes, la infancia solo era la paciente espera a la adultez. Distintos rituales nos indicaban que nos acercábamos a esa etapa: el primer sueldo, el debut sexual, el primer auto, las primeras vacaciones sin la familia. Pero, en la actualidad, nuestros niños no esperan; desde edades cada vez más tempranas nos demuestran que ya están

realizados como tales. El acceso al conocimiento ya no está en los últimos estantes inalcanzables de una biblioteca, está en sus manos. Aprenden el dominio del control remoto, del DVD, de la tablet sin necesidad de un manual de instrucciones, sin un adulto que los guíe. Simplemente interactúan con aquello que buscan. Y es en esta interacción con las nuevas tecnologías que han desarrollado códigos propios. Códigos que llevan tras de sí el uso de esas nuevas tecnologías. Por ejemplo el correo electrónico no reemplazó a la carta, sino que es, más bien, una nueva forma de comunicación con un código propio. Emoticones, archivos adjuntos, links, abreviaturas de palabras como RT (retweet), AFK (away from key board) o LOL (laughing out loud) son partes del vocabulario con el que interactúan, se mueven, se expresan nuestros niños hiperrealizados. Códigos construidos por ellos, para ellos. Hoy las redes sociales hacen que los jóvenes traspasen fronteras, compartan música, videos, textos y muchas otras cosas más desde puntos distantes del planeta. Se ubican así dentro de una comunidad global donde el más apto es quien consigue más followers o “más likes”. En palabras de Gilles Lipovetsky: “¿Quién no se empeña, de algún modo, en ofrecer una imagen joven y liberada de sí mismo, en adoptar, si no el último grito junior, sí al menos la gestalt joven?” Siendo el cambio lo único constante, ¿quiénes son los que nos lideran?, ¿quiénes son objeto de culto? Justamente ellos, jóvenes hiperrealizados: teenagers o mejor dicho screenagers. Sí los ancianos ya no son aquellos que poseen el conocimiento y aquella etapa ya no es vista como el apogeo de una persona, entonces ¿quiénes son aquellos que ejercen ese poder? En la actualidad, los jóvenes; ya no se trata de la experiencia, sino de manejarse en la inmediatez por parte de aquel que logra dominar el medio cambiante en el que estamos inmersos.

Videojuegos en los que se disparan armas y se puede sentir la vibración del tiro, advertir su potencia. La realidad aumentada más que nunca nos hace preguntar ¿qué es lo verdadero? Los límites de lo verdadero se desvanecen en el momento en que la carrocería realmente tiembla y el pequeño jugador toma conciencia —visualmente por medio de la pantalla, pero táctilmente por medio del temblor del manubrio— de que el auto ha chocado. Mundos virtuales como Los Sims6 en los que se pueden customizar (adaptación al cliente) el entorno, la figura de nuestro personaje, sus gustos, sus fantasías y compartirlas con anónimos que tal vez se encuentren del otro lado del mapamundi. Videojuegos en los que es posible bañar a un perro “virtual” gesticulando la acción frente una cámara, acariciarlo y hasta enseñarle trucos. Jugos que nos permiten cometer un genocidio privado y virtual empuñando la réplica perfecta de una ametralladora Uzzy. Videojuegos en la que la propia historia de la humanidad es cuestionada de la mano de una Templario7 que busca conocer las verdades detrás de los grandes acontecimientos históricos del mundo. Niños y adolescentes hiperrealizados observan atónitos y algo anestesiados los ademanes victoriosos de un ladrón de autos que debe ir ganando terreno en una ciudad comprando policías corruptos, siendo parte de una pandilla de gángster y asesinando a aquel político que no firma el documento necesario para lograr el objetivo. Pero no solamente la industria de los videojuegos nos muestra esta infancia hiperrealizada. Hoy los niños son emperadores mediáticos. Control remoto en mano hacen zapping de cientos de canales que tienen disponibles con solo un click. Acceden tanto a canales exclusivos para ellos (inclusive ya se disponen canales para bebés como “BabyFirstTV”) pero también a canales exclusivos para adultos, adueñándose de experiencias y saberes que a los viejos adultos les costó décadas procesar. Niños que transcurren sus días entre pantallas. Pantallas de televisión, pantallas de videojuegos, de tablets o de notebooks en la escuela. Smartphones indispensables para no desconectarse ni un segundo. Aún con canales como Disney

Channel o Disney Extreme transmitiendo 24 horas al día el aburrimiento está a la orden del día. Ya no hay que esperar por la hora de ese programa favorito que se seguía desesperadamente. Ya no existe el temor al castigo de no poder mirar televisión. Hoy el peor de los castigos sería “desconectarlos”. Pero aunque quisiéramos no podríamos. Siempre habrá algún dispositivo en la escuela o en el grupo de amigos que le permitan conectarse, a pesar de la orden adulta. Chicos procesados mediáticamente en la flexibilidad constante, en el cambio perpetuo. Niños cuya ecología tiende al movimiento y a la percepción de que son ellos los que, finalmente, conocen la clave del mundo por venir, del futuro que ya llegó hace rato. Chicos que, como en los dibujos animados “Ben 10” son los encargados de salvar al mundo.

Y hay una realidad que no podemos dejar de analizar. La **infancia desrealizada**; es la infancia de la calle. Es la infancia que desde edades tempranas trabaja, que vive en la calle, que no está al resguardo del adulto que ha encontrado suficientes herramientas para ser independientes, autónomos. Son aquellos chicos que vemos por la noche intentando subsistir, quienes pudieron reconstruir una serie de códigos que les brindan cierta autonomía económica y cultural y les permiten realizarse, mejor dicho desrrealizarse; esa es la palabra correcta, como infancia. Son niños que nos cuesta definir como tales, ya que no nos despiertan aquellos sentimientos de protección y de ternura que debieran despertarnos. Son niños que no están infantilizados. Son niños que trabajan, que piden en las calles, que viajan de un lado a otro en búsqueda de algún refugio dónde dormir. Son niños con recursos necesarios para no depender de un adulto, y adultos que no ven la necesidad de protegerlos. Buscan sus propios alimentos, no rinden cuentas a nadie y adquieren sus propias categorías morales de la calle. Esta es la infancia que no queremos reconocer. Reconocerla es aceptar nuestro fracaso como adultos, en cuanto tenemos la obligación de protegerla; es explicitar definitivamente la persistencia de un mundo sin adultos. Nos recuerda constantemente aquello que debió ser erradicado, aquello que quita nuestro sueño de pureza, sofisticación e impecable virtualidad. Es aquella infancia que no está incluida físicamente dentro de las relaciones de saber y que además se la excluye institucionalmente; se trata de la infancia excluida físicamente de estas relaciones de saber, pero también excluida institucionalmente. Así como la invención de la imprenta produjo el analfabetismo, Internet y los nuevos dispositivos que permiten entrar a la gran “nube” también están creando una nueva generación de analfabetos virtuales: los desenchufados, los chicos unplagged que posiblemente nunca estarán on-line. No hablamos aquí de acceso a Internet solamente, sino que también hablamos de la posibilidad de acceder a distintos dispositivos tecnológicos que posibilitan adquirir herramientas necesarias para la vida moderna. Muchos podrán preguntarse ¿qué hay de nuevo en este esquema de híper y desrealización si siempre hubo chicos en contextos desfavorables mientras otros gozan de extremas comodidades? Es verdad que la pobreza existió siempre. También es cierto que ya desde los inicios del siglo XIX, en los albores de la Revolución Industrial europea, la escuela pública se construía como el ámbito por excelencia capaz de absorber justamente a esos niños. Ya Charles Dickens nos narraba las desventuras de un Oliver Twist sin padre y sin maestro, sobreviviendo por las suyas en los bajos fondos londinenses. Pero, a diferencia de los tiempos actuales, en la modernidad los discursos políticos y pedagógicos clamaban por una institución escolar capaz de salvar a esta infancia. Suponían que todos los niños podrían encontrar en una escuela pública la posibilidad de ser niño, de aprender a jugar, a estar con otros niños, acceder a conocimientos propios de su edad. De esta manera se perseguía un ideal pansófico y la utopía sociopolítica levantaba carteles de promesas de inclusión para esa infancia. El

bueno de Oliver era rescatado por un buen burgués caritativo que iba a restituirle a su verdadera madre, que para librarlo de todo mal iba a enviarlo a la escuela. Hoy en día, ese relato ha dejado de tener validez. Puede verse en las estadísticas y en los datos de organismos financieros internacionales, de los que se basa la pedagogía, que se está aceptando la idea de que esta infancia desrealizada no será salvada por la escuela. Para estos niños no habrá una infancia realizada sino que, a lo sumo, el Estado o las organizaciones no gubernamentales serán capaces de implementar distintas políticas de compensación para ellos. Ya no se busca la posibilidad de hacerlos dependientes y heterónomos. Así surge una nueva categoría de niño incorregible: el infante o el adolescente marginal sin retorno, para quien nuestras naciones bajan la edad de imputabilidad de los delitos penales, posibilitando su enjuiciamiento, olvidando su calidad de niño o adolescente para que encuentren penas iguales a la de los adultos. Eso sí, esto último expresado con un indisimulado mohín de preocupación: las cosas no son lo que eran… Pero ¿cómo van a ser heterónomos estos niños?; ¿qué rol desempeñamos los adultos frente a ellos? Esta infancia se nos presenta peligrosa. Poseen una máscara que debería inspirarnos ternura, pero sabemos que detrás se esconde un adulto en pequeño dispuesto a todo. Tal como lo muestra el periodista brasileño Gilberto Dimenstein en su libro, Meninas da Noite (Dimenstein, 1992), en el que se denuncia la situación de las niñas y las adolescentes prostitutas en los garimpos (minas de oro de la Amazonia) y en los suburbios miserables de las grandes ciudades del Brasil; en cuyas páginas centrales se muestran fotos de algunas de las chicas entrevistadas quienes ante la presencia del fotógrafo posaban mostrando sus atributos eróticos. Yuxtaposición fatal (Narodowski, 1999), capaz de hacer desvanecer los más altruistas sueños de redención y emancipación de esos cuerpos sonrientes, provocativos, definitivamente ambiguos, infantiles y adultos a la vez; con la mirada inocente que sabemos construir en los niños y, en el mismo momento, con la sensualidad mercantilizada en liquidación. Podemos decir entonces que está claro que la pedagogía o la psicología educacional o la psicología está dejando de analizar a la infancia desrealizada a partir de sus clásicas categorías. De esta manera, esta despedagogización se convierte en una forma sutil, pero efectiva de judicialización del cuerpo infantil y juvenil: para entender a estos niños y a estos jóvenes ya no debemos recurrir a tratados de pedagogía, sino a tratados de derecho penal o, a lo sumo, a tratados de psiquiatría legal. Su lugar ya no es la escuela, sino el instituto correccional e, incluso, la cárcel. La inviabilidad de ese cuerpo infantil condenado a esquivar su destino de ser protegido encontró, por desgracia, su lugar. Para esta infancia desrealizada también creamos instituciones.